

L'ASDIFLE a entrepris de présenter, à l'occasion de son XX^e anniversaire, des articles extraits de ses premières publications. Nous commençons par la toute première. Cet article de René Richerich permettra aux plus jeunes de faire connaissance avec les travaux du Conseil de l'Europe des années 70 et 80 (car tout n'a pas commencé avec le Cadre européen commun de référence des années 2000), aux autres de retrouver des débats et références d'alors, qui donnent une profondeur de champ à ceux d'aujourd'hui, et montrent ce qu'est une lecture active et critique (de façon éclairée bien sûr) au lieu des consensus sans imagination.

Cahiers de L'ASDIFLE, n° 1

Actes des 2^e Rencontres, 1^{er} et 2 septembre 1988
« Formation en Didactique des Langues étrangères »

**LA FORMATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES
BILAN ET PERSPECTIVES DES TRAVAUX DU CONSEIL DE L'EUROPE**

René Richerich, professeur à l'université de Lausanne

1. La formation tarte à la crème

La formation des enseignants est une des tartes à la crème de la didactique des langues, au même titre que la motivation ou les besoins. On connaît l'argument péremptoire : si l'apprenant n'est pas motivé, on a beau faire, il n'apprendra pas, ou, l'enseignement doit impérativement être adapté aux besoins des apprenants ; de même, peu importe la qualité du matériel, si l'enseignant est bon, son enseignement sera de toutes façons efficace, etc. Une fois ces vérités premières énoncées, il s'agit de savoir comment on peut motiver les apprenants, comment on peut adapter l'enseignement à leurs besoins, ce qu'est un bon enseignant, etc.

Les travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes offrent un bon exemple de l'effet tarte à la crème. Dans un premier temps, par l'intermédiaire de plusieurs publications, quelques idées et instruments de référence ont été diffusés avec beaucoup de succès. Tout le monde reconnaît l'importance des travaux du Conseil de l'Europe dans le renouvellement des années 70 de la didactique des langues vivantes. On a néanmoins estimé qu'ils ne touchaient qu'une petite partie d'initiés. De ce fait, ils ne servaient pas à grand chose puisque la base ne sentait pas concernée par les idées nouvelles. C'est pourquoi, dans un second temps, la priorité a été donnée à la formation des enseignants dans les actions du Conseil de l'Europe des années 80, au détriment de la recherche et du développement.

2. Rappels chronologiques

1949 – Création du Conseil de l'Europe, qui est un organisme consultatif. Seuls les pays membres ont le pouvoir exécutif et de décision.

Années 60 – Premières actions d'envergure dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, notamment sous l'impulsion de Sven Nord.

1971 – Symposium de Rüslikon. Yves Chalon lance l'idée d'un système européen d'enseignement des langues vivantes par unités capitalisables.

1972-1973 – Publication des études de Van Ek sur le niveau-seuil, de Wilkin sur les programmes notionnels-fonctionnels, de Richerich sur l'analyse des besoins langagiers.

1975 – Publication de la version définitive de *The Threshold Level*.

1976 – Publication d'*Un niveau-seuil*. Les activités qui étaient concentrées sur l'enseignement des langues vivantes aux adultes vont être désormais regroupées dans le « Projet n° 4 langues vivantes » et toucheront également les secteurs scolaire et universitaire.

1976-81 – Publication de niveaux-seuils pour d'autres langues, notamment l'allemand, et d'études sur l'autonomie, l'identification des besoins langagiers, l'auto-évaluation et d'autres sujets.

1982 – Conférence de Strasbourg mettant fin au « Projet n° 4 langues vivantes ». Poursuite des activités dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes intégrées désormais dans le « Projet n° 12 langues vivantes ».

1983 – Symposium de Delphes sur la formation des enseignants qui devient domaine prioritaire.

1983-87 – 27 visites dans le cadre du réseau d'interaction du secteur scolaire. 37 ateliers de formation organisés dans 14 pays sur les thèmes les plus divers. Publication des rapports de visites et ateliers. Publication de niveaux-seuils, pour différentes langues, au total 12, et d'études sur des sujets divers, entre autres, les objectifs de l'apprentissage des langues, le choix et la distribution des contenus dans les programmes de langues, la valeur éducative de l'apprentissage des langues étrangères, les principes de base pour la formation des enseignants de langue, l'aspect socio-culturel, la communication dans la classe de langue.

1988 – Conférence de Strasbourg mettant fin au « Projet n° 12 Langues vivantes ». Discussions sur la forme et le contenu des activités futures du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes.

3. Cadre de référence

Pour présenter les actions de formation des enseignants de langues vivantes, je me servirai d'un cadre de référence composé des paramètres suivants :

La formation peut prendre trois formes :

- en groupe (plus de 2 personnes)
- seul (auto-formation)
- à deux (un enseignant en formation est pris en charge par un enseignant en exercice qui sert de maître, de « tuteur »)

La formation se réalise :

- à des moments (formation initiale de x semestres, trimestres, années ; stages longs, courts ; colloques, séminaires de x jours ; heures de lecture ; week-end, vacances, temps libre...)
- à l'aide de supports (documents visuels, écrits, audio-visuels, sonores ; personnes...)
- dans des lieux (institution de formation, lieu de résidence, autre lieu, hôtel, chez soi, en classe...)
- et porte sur des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-paraitre par rapport à la langue et à la civilisation, à la théorie et à la pratique...)
- avec une fonction (sensibiliser – savoir-être ; informer – savoirs ; entraîner – savoir-faire et savoir-paraitre).

	Moments	Lieux	Supports	Contenus	Fonctions
Groupe	Initiale	Institution	Doc. Ecrit	Savoir	Sensibiliser
	Continue	Hôtel	visuel	Savoir-faire	Informer
	Vacances	Chez soi	sonore	Savoir-être	Entraîner
	Colloque	En classe	audio-visuel	Savoir-paraitre	
Seul			Personne	Langue	
				Civilisation	
				Théorie	
Tuteur				Pratique	

4. Le Projet n° 4

Le projet d'un système européen d'enseignement des langues vivantes par unités capitalisables (cf. Trim 1979) s'est estompé au cours des années, pour des raisons qu'il ne m'appartient pas d'explicitier ici mais qui offrent d'ores et déjà un beau sujet d'investigations aux historiens actuels et futurs de la DLE, au profit de quelques démarches et idées-forces, à savoir :

- le centrage de l'enseignement sur l'apprenant, qui implique
- l'identification de ses besoins langagiers, qui vont déterminer
- la définition des objectifs et des contenus à dimension multiple, notamment en termes pragmatiques, situationnels, fonctionnels, notionnels, visant à développer
- l'autonomie de l'apprenant, au moyen
- d'une approche systémique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à des fins de communication.

Ces idées ont été diffusées en premier lieu par le canal de publications (imprimés à couverture d'abord rouge, puis jaune et bleue, édition de certains ouvrages chez Pergamon et Didier-Hatier, reprographiques à couverture blanche) et par l'intervention de personnes lors de stages, colloques, congrès, séminaires. On peut considérer que tout ce qu'a entrepris le Conseil de l'Europe dans le cadre du « Projet n° 4 Langues vivantes » a eu, directement ou indirectement, un aspect formateur sur l'enseignant qui a eu accès à ces travaux puisque le but visé est, en définitive, de la convaincre de modifier certaines choses de son enseignement. Par rapport au cadre de référence, on constate que la formation a essentiellement pris les formes suivantes :

En groupe : - à des moments et dans des lieux divers ;

- intervention de personnes qui présentent les travaux du Conseil de l'Europe lors de stages, congrès, séminaires, ou qui utilisent les documents écrits dans leurs actions de formation ;
- ce sont d'abord des savoirs qui sont transmis, relatifs à des aspects théorico-pratiques de la description des langues et de leur enseignement/apprentissage, ce sont ensuite des savoir-être qui sont visés afin de modifier certaines attitudes des enseignants ;
- la formation a par conséquent pour fonction, premièrement d'informer et deuxièmement de sensibiliser.

Seul :

- à des moments ou des lieux divers ;
- lecture de documents écrits et publiés par le Conseil de l'Europe ;
- savoirs et savoir-être ;
- informer et sensibiliser.

Il apparaît clairement qu'un organisme comme le Conseil de l'Europe ne peut pas intervenir directement dans l'entraînement effectif des savoir-faire et savoir-être, qui est du ressort des institutions spécialisées.

5. Le projet n° 12

Agir concrètement dans le domaine de la formation des enseignants a été pourtant la priorité d'un nouveau projet qui démarra en 1982. Si elle s'imposa d'emblée, c'est parce que de nombreuses voix s'étaient élevées pour critiquer l'aspect théorique des travaux réalisés jusqu'à ce jour et pour relever avec insistance qu'il ne servait à rien de lancer de nouvelles idées si elles n'étaient pas appliquées à la base par les enseignants dans leur salle de classe. C'est ainsi qu'un symposium fut organisé à Delphes en 1983 (cf. Trim 1985) afin de dégager le profil des attitudes et aptitudes des enseignants, ainsi que les lignes de force de leur formation dans une perspective de l'enseignement des langues vivantes à des fins de communication. L'une des recommandations, celle d'organiser des ateliers internationaux, devint effectivement l'opération majeure de formation du Projet n° 12 (cf. Trim 1988).

Entre 1984 et 1987, 37 ateliers d'une durée de 5 jours ont été organisés par des institutions locales dans 14 pays différents. Chacun a réuni une soixantaine de responsables de formation dans le but de :

- les informer sur les travaux du Conseil de l'Europe,
- les aider à appliquer les principes de l'approche communicative,
- contribuer à leur propre perfectionnement,
- leur faire produire des modèles de matériel de formation,
- leur faire échanger des idées et expériences,
- les encourager à coopérer sur le plan national et international.

Chaque atelier était consacré à un thème particulier et l'on a pu relever 222 sujets traités par toutes sortes de contributions. C'est dire que tous les aspects de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes ont été abordés, de l'autonomie à la compétence de textuelle, en passant par l'autoévaluation,

la composante culturelle dans l'acquisition de la compétence de communication ou l'utilisation du cinéma. En plus du rapport de synthèse mentionné ci-dessus (cf. Trim 1988), chaque atelier a fait l'objet d'un rapport particulier, l'ensemble constituant une mine d'idées, de propositions, de recettes, de pratiques, d'expériences qu'on peut exploiter avec beaucoup de profits.

Les visites entreprises dans le cadre du réseau d'interaction du secteur scolaire (cf. Bergentoft 1988) peuvent être considérées comme une autre opération, bien que moins directe que les ateliers, de formation des enseignants. Commencée sous le Projet n° 4, elle s'est poursuivie jusqu'en 1987 et a consisté à envoyer des délégations formées de 5 à 7 membres (un représentant du Conseil de l'Europe, le rapporteur des visites, 3 à 5 « experts ») dans différentes institutions en Europe, soit pour suivre une expérience déjà en cours et donner des conseils aux personnes qui en ont la responsabilité (visites dites intensives de 5 jours), soit pour prendre des contacts préliminaires au lancement d'un projet (visites dites de contact de 3 jours). De 1982 à 1987, 27 visites ont eu lieu dans une vingtaine de pays. A titre d'exemple, les expériences en cours ou projets suivants ont été pris en compte en France :

Académie de Lyon : enseignement de l'anglais dans des « classes bilingues » ;

Académie d'Orléans-Tours : pédagogie différenciée et évaluation de l'enseignement de l'anglais ;

Académie de Paris : approche notionnelle-fonctionnelle à divers stades de l'enseignement de l'anglais ;

Académie de Versailles : spécification d'objectifs, pédagogie du « contrat », évaluation formative.

Comme pour les ateliers, chaque visite a fait l'objet d'un rapport particulier.

La publication d'études et d'ouvrages sur différents sujets de didactique des langues vivantes (identification des besoins, autonomie, distribution des contenus, niveaux-seuils, évaluation, etc.) s'est poursuivie pendant toute la durée du Projet n° 12 avec le même effet formateur relevé ci-dessus. Deux études portent spécifiquement sur la formation elle-même. La première est un *Recueil de programmes de formation continue des enseignants répondant aux principes du Projet « Langues vivantes » du Conseil de la Coopération culturelle*, édité en 1986 par le Professeur Hans-Jürgen Krumm. Dix programmes élaborés par diverses institutions (CREDIF, Eurocentres, Bell School, Goethe Institute, Universités populaires d'Allemagne, etc.) sont décrits selon un schéma unique et évalués par rapport à quatre critères :

- a) informent-ils sur les principes, méthodes, matériels du Projet Langues vivantes ?
- b) Tentent-ils de modifier les attitudes des enseignants ?
- c) Montrent-ils que ces principes sont applicables ?
- d) D) Facilitent-ils la coopération pour la mise en œuvre du projet ?

Dans la seconde étude intitulée *Principes de base pour la formation des enseignants de langues*, Henry Widdowson propose un cadre de réflexion et de références pour définir le rôle de l'enseignant comme médiateur entre la théorie et la pratique dans la perspective d'une pragmatique de la pédagogie des langues. Le cadre est constitué de deux axes, l'un qui conduit à apprécier des idées, des théories pour les interpréter et en évaluer la validité et la pertinence par rapport à un domaine d'investigation, l'autre qui invite à appliquer ces idées, ces théories, dans des opérations pratiques et à en évaluer les résultats effectifs dans des situations données. Ces références peuvent être illustrées par le diagramme suivant :

APPRECIATION	=	Interprétation	Evaluation conceptuelle
(de principes)			
APPLICATION	=	Opérations	Evaluation empirique

L'axe de l'interprétation est généralement réservé au didacticien, au linguiste appliqué, alors que celui de l'application appartient à l'enseignant de langues. Ils sont trop souvent nettement séparés et il convient de former les enseignants de façon qu'ils soient capables d'assurer une relation pragmatique entre les deux. L'auteur analyse plus en détails la fonction de chacun des termes de référence dans les domaines de l'appréciation et de l'application pour distinguer, en conclusion, deux niveaux de formation, celui de l'entraînement (training) qui prépare l'enseignant à utiliser un ensemble prévisible de techniques et d'activités dans des situations données, celui de l'éducation (education) qui porte « non sur l'application de techniques toutes faites de solutions de problèmes mais sur l'appréciation critique de rapports entre problème et solution dans le cadre d'une recherche continue et d'une pratique adaptable » (p. 26). L'étude se termine par des propositions de création de modules de

formation selon ce modèle, portant sur des sujets tels que les exercices structuraux, la correction des erreurs, le rôle du sens dans les exercices formels.

Si l'opuscule de Widdowson et le recueil de Krumm portent sur la formation, l'ouvrage de J. Shells, *Communication in the modern language classroom*, est typiquement un document de formation (cf. Moirand, 1988) et constitue une mine d'idées, de recettes, de trucs, de techniques, d'activités pour appliquer ce que l'on a appelé une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Le contenu est divisé en huit chapitres :

1. Quelques principes de l'enseignement communicatif des langues
2. Promouvoir les interactions dans la classe de langue
3. Développer les aptitudes à la compréhension
4. Développer les aptitudes à la compréhension orale
5. Développer les aptitudes à la compréhension écrite
6. Promouvoir les aptitudes à la production orale
7. Promouvoir les aptitudes à la production écrite
8. Développer une compétence linguistique

Chacun de ces chapitres est illustré par de très nombreux exemples tirés de multiples matériels pédagogiques en plusieurs langues et qui sont chaque fois judicieusement commentés, aussi bien sur le plan théorique que pratique. Les travaux du Conseil de l'Europe ont toujours abordé avec beaucoup de prudence et de timidité les problèmes méthodologiques. La somme de J. Shells rompt enfin avec cette tradition. Elle est un premier instrument permettant à l'enseignant, dans le sens de Widdowson, de devenir un médiateur entre la théorie et la pratique.

Par rapport à mon cadre de référence, on peut dire que le Projet n° 12 a poursuivi les mêmes actions que le Projet n° 4, avec en plus :

En groupe : - sensibilisation et un peu d'entraînement à des savoir-faire ;

- dans des lieux et à des moments divers (ateliers) ;
- documents écrits et intervention de personnes ;

Seul : - sensibilisation et possibilité d'entraînement à des savoir-faire ;

- documents écrits (Shells) ;
- à des moments et dans des lieux divers.

5. Bilan

Tout le monde le reconnaît aujourd'hui, les travaux réalisés sous l'égide du Conseil de l'Europe dans les années 70 et 80 ont eu une influence décisive sur le développement de la didactique des langues vivantes, non seulement à cause du rayonnement de cette organisation internationale, mais aussi et surtout parce que ces travaux ont su propager au bon moment des idées qui étaient « dans l'air » et « dans le vent » au moyen d'un ensemble cohérent de publications et d'actions. Sur le plan de la formation des enseignants, grâce aux nombreux documents écrits et à l'intervention de personnes dans toutes sortes de manifestations, l'information sur et la sensibilisation à de nouveaux savoirs et savoir-être ont connu des résultats, tant sur le plan collectif qu'individuel.

Dans ce bilan nettement positif, on peut regretter que l'entraînement aux savoir-faire et savoir-être n'ait pas pu être pris en compte plus systématiquement. Mais peut-être n'est-ce pas la vocation d'une institution telle que le Conseil de l'Europe d'intervenir à ce niveau.

Pour ma part, je regrette que le Projet n° 12 n'ait pas lancé quelques idées nouvelles dans le domaine de la formation des enseignants comme le Projet n° 4 l'avait fait pour la définition des objectifs et des contenus. F. Weiss et G. Dalgalian avaient proposé en son temps de publier un ou des niveaux-seuils pour la formation des enseignants en Europe. Il eût été en effet souhaitable de développer quelques « cadres conceptuels à basse portée » selon la terminologie du sociologue américain E. Goffman, des « boîtes à outils » selon celle de L. Porcher, de façon que les ateliers puissent être organisés sur des bases nouvelles et différentes de ce qui se fait traditionnellement. En effet, si l'on veut renouveler l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, il faut non seulement renouveler les contenus de la formation des enseignants, mais aussi ses modes et pratiques. Malheureusement, pour différentes raisons, seuls l'étude de Widdowson et l'ouvrage de Shells ont pu paraître, et encore, en fin de parcours.

On peut enfin regretter que le secrétariat de la Division de l'Education extrascolaire responsable de la gestion des projets n'ait pas été renforcé. Car à maintes reprises, on pourrait même affirmer de

façon constante, il a été à la limite de ses possibilités, de sorte que l'information, la diffusion, l'organisation en général, malgré le dévouement sans réserve du personnel, notamment de M^{elle} Antonietta de Vigili, ont eu parfois de la peine à répondre aux besoins et exigences. Il est certain qu'un secrétariat mieux équipé eût permis un retentissement encore plus grand et plus profond des projets langues vivantes.

6. Perspectives

Le Projet n° 12 s'est terminé par une conférence qui s'est tenue à Strasbourg du 22 au 25 mars 1988 sur le thème de « L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité » et par un rapport final (cf. Girard et Trim 1988). Un nouveau projet Langues vivantes est en préparation et en discussion, mais il faut tenir compte de tous les aléas budgétaires auxquels sont soumises les décisions pour des actions de grande envergure dans une institution internationale. Quelles que soient les formes que prendront celles-ci dans le domaine des langues vivantes dans les prochaines années, il est évident que la formation des enseignants continuera d'occuper une place prépondérante. Il conviendra dès lors, impérativement, de développer des « cadres conceptuels basse portée » mentionnés ci-dessus et de produire des modules remplissant les trois fonctions formatives dans une perspective d'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant et du développement de leurs aptitudes à apprendre qui sont, à mon avis, les deux idées-forces à promouvoir désormais grande échelle dans tous les milieux concernés. Dans une Europe qui s'unifie économiquement et politiquement (quoi qu'on en pense, l'Acte unique de 1992 marquera un tournant irréversible), l'Europe multilingue et multiculturelle ne peut que s'affirmer. L'individu devra apprendre à communiquer dans plusieurs langues à des niveaux très divers de compétences orales et écrites. Il conviendra par conséquent d'enrichir, de diversifier, d'assouplir ses facultés d'apprendre et de préparer l'enseignant à remplir cette nouvelle tâche.

La mobilité des « citoyens européens » sera beaucoup plus grande dans un proche avenir. Les échanges d'enseignants et d'apprenants prendront certainement une place de plus en plus importante dans les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il conviendrait de développer une pédagogie des échanges qui, d'une part, définisse les conditions administrativo-pédagogiques de réussite de cette forme d'apprentissage (notamment l'accueil), et, d'autre part, décrive la spécificité de l'enseignement/apprentissage d'une langue dans cette situation. Il faudrait évidemment, sur le plan de l'organisation, généraliser et systématiser les échanges d'enseignants et d'apprenants.

Un autre domaine devrait être exploré : celui de l'immersion partielle ou totale, celui de l'éducation bilingue. Certes, les avis sont partagés à ce sujet, notamment au Canada où de nombreuses expériences ont eu lieu. Il n'en reste pas moins que c'est une forme de pédagogie d'avenir dans une Europe multilingue, et il vaudrait la peine d'en décrire la spécificité et de l'expérimenter à grande échelle dans le contexte européen.

Enfin, la pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues étrangères devrait elle aussi faire l'objet de recherches et d'expériences, car il est pour le moins aberrant qu'un élève, aujourd'hui, apprenne sa langue maternelle (qu'il connaît déjà !) et une, deux, voire trois autres langues selon des méthodes, des approches, des pratiques, des idéologies souvent en totale contradiction les unes avec les autres et dans un cloisonnement de béton.

Echanges, immersion, intégration, autant de champs d'activités nouveaux pour le Conseil de l'Europe. Saura-t-il relever ce défi et avoir la même influence sur la didactique des années 90 qu'il a eue sur celle des années 70 ? Le pessimiste fera la moue et haussera les épaules, car ces champs ne concernent plus seulement la pédagogie pratiquée dans les salles de classe, mais aussi les structures d'organisation des systèmes d'éducation des pays. L'optimiste répondra que l'avenir appartient aux utopistes.

BIBLIOGRAPHIE

BERGENTOFT, R. 1988, *Rapport de synthèse sur le réseau d'interaction du secteur scolaire.*

Conférence permanente des Ministres européens de l'Education, 1987, XV^e session, Helsinki (5-7 mai 1987), *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation, Rapports nationaux sur la formation des enseignants.*

COSTE, D., 1982, *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours.*

GIRARD, D., TRIM, J., 1988, *Rapport final du groupe de projet (activités 1982-1987), Projet n° 12 – Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication.*

Groupe Projet n° 4, 1981, *Programme « Langues vivantes », 1971-1981, Rapport.*

KRUMM, H.-J., 1986, *Recueil de programmes de formation continue des enseignants répondant aux principes du Projet « Langues vivantes » du Conseil de la coopération culturelle. Quelques exemples d'application.*

MOIRAND, S., 1988, « Des discours de la formation », *Le Français dans le monde*, n° 218.

NEUMEISTER, H., 1987, *Les systèmes de formation des enseignants dans les états-membres. Diagrammes.*

SHELLS, J., 1988, *Communication in the modern language classroom.*

TRIM, J., 1979, *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage d'une langue vivante par les adultes.*

TRIM, J., 1985, *Symposium on the initial and in-service training of teachers of modern languages Delphi, Greece, 23-24 May 1983.*

TRIM, J., 1988, *Rapport de synthèse sur le programme des ateliers internationaux pour formateurs d'enseignants de langues vivantes 1984-1987.*

WIDDOWSON, H., 1988, *Principes de base pour la formation des enseignants de langues.*

Tous ces ouvrages ont paru à Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, et peuvent être obtenus à l'adresse suivante :

Secrétariat du Conseil de l'Europe
Division de l'Education extra-scolaire
67006 – Strasbourg

Note d'actualisation (2007) de l'ASDIFLE : voir aussi le site internet www.coe.org